

ARTIGOS

Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível

Luciana Aparecida de Araujo Penitente

RESUMO: O presente texto resulta de uma pesquisa intitulada A Pesquisa pedagógica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: aspectos do trabalho desenvolvido pelos professores, desenvolvida em nível de estágio pós-doutoral junto à Fundação Carlos Chagas. Propõe-se uma reflexão a respeito do conceito de pesquisa, que busca definir e explicitar suas características específicas e trazer algumas diferenças que marcam a pesquisa acadêmica, a pesquisa escolar e a pesquisa pedagógica, apontando esta última como relevante no processo formativo do professor. Ressalta-se a relação entre pesquisa e formação de professores, apontando também a necessidade de uma reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia, de modo que a pesquisa possa ser pensada como eixo formativo da formação de professores. Ademais, discutem-se as contribuições da pesquisa na formação e prática docente, bem como o estudo do cotidiano escolar, focado como momento necessário para colocar em prática pressupostos subjacentes à prática do professor e vivenciar experiências de socialização entre alunos, professores e demais profissionais desse campo de saber.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; Formação de professores; Prática docente.

Teachers and research: from the training to the teaching work. a possible texture

ABSTRACT: This paper is the result of a research called Pedagogic Research in Education Schools: Aspects of the Work Conducted by Teachers developed at the post-doctorate training level at Fundação Carlos Chagas. It proposes a reflection on the concept of research that seeks to define and clarify their specific features, and brings about some of the differences that define the university, the school and the pedagogic researches, indicating the relevance of the last one in the teachers' training process. The relationship between research and teachers' training is highlighted as well as the need of a curricular restructuring in Education courses, in order to think research as a forming axis in teachers' formation. Furthermore, the contributions of research in the teaching formation and practice is addressed, along with the study of school daily activities, focused on the necessary moment to put the assumptions underlying teachers' practices into practice and also to experience socialization among students, teachers and other professionals in this field of knowledge.

KEYWORDS: Research; Teachers' training; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Pensar o papel da pesquisa na formação inicial e continuada de professores e a necessidade de preparação de profissionais conscientes de sua historicidade e de seu papel para uma práxis social é uma discussão que se faz urgente. Visando corroborar com essa discussão, este texto será dividido em três momentos.

Inicialmente, propõe-se uma reflexão a respeito do conceito de pesquisa, que busca definir e explicitar suas características específicas e trazer, ainda que de maneira aligeirada, algumas diferenças que marcam a pesquisa acadêmica, a pesquisa escolar e a pesquisa pedagógica, apontando esta última como relevante no processo formativo do professor.

Ressalta-se, num segundo momento, a relação entre pesquisa e formação de professores, apontando também a necessidade de uma reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia, de modo que a pesquisa possa ser pensada como eixo formativo da formação de professores.

As contribuições da pesquisa na formação e prática docente compreendem o terceiro momento desta discussão, bem como o estudo do cotidiano escolar, enfocada como momento necessário para colocar em prática pressupostos subjacentes à prática do professor e vivenciar experiências de socialização entre alunos, professores e demais profissionais desse campo de saber. Conjugando esses três momentos com as considerações finais, encerramos o trabalho.

Desde a infância somos marcados pelo desejo de conhecer, na constante busca pelo saber. Segundo Mantoan (2008, p. 90), a origem do conhecer se dá no desejo de criar e “fortalecer vínculos que contextualizam, humanizam e criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento.” Esses laços fazem com que o conhecimento se expanda, extrapole seu aspecto cognitivo para penetrar nas emoções e sensações que surgem do aprender com os outros. Nesse sentido, investigar, pesquisar, significa buscar respostas para alguma inquietação, fatos ou dúvidas através do emprego de processos científicos. Por meio da atividade de pesquisa, desenvolve-se a ciência, que é o caminho para se fazer avançar o conhecimento, portanto, assim como diria Rubem Alves (1991), “ciência é coisa boa”.

No entanto, a palavra pesquisa, com o passar do tempo, começou a ganhar uma popularidade muitas vezes preocupante, que pode comprometer até mesmo o seu sentido acadêmico. No contexto político, convivemos com um considerável número de pesquisas, que muitas vezes de forma intencional, procuram revelar as tendências eleitorais de determinados grupos sociais.

Também no campo de trabalho do ensino fundamental e médio, tem-se abusado do termo, fazendo uso de atividades ditas de pesquisa, de modo a comprometer o interesse dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. No ensino superior, o professor pede aos alunos para fazerem uma pesquisa sobre um determinado assunto e o que eles fazem é apenas consultar uma única obra, como se fosse suficiente, ou então, com o recurso e facilidade da internet, criam uma colcha de retalhos. Existem casos em que o estudante apenas copia o conteúdo encontrado sem ao menos fazer dele uma leitura e reflexão antes de entregar ao professor. Embora esse tipo de atividade possa despertar a curiosidade dos alunos, ela significa apenas uma atividade de consulta, mas não representa o conceito de pesquisa, já que o termo é muito mais abrangente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

Para Warde (1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 35) em *Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares*, o conceito de pesquisa se ampliou tanto, que hoje nele tudo cabe, como os folclores, o senso comum, os relatos de experiência,. Alves-Mazzotti (2003) acredita que essa dificuldade de se definir o que pode ou não ser considerado como pesquisa “não constitui um problema circunscrito à produção acadêmica brasileira”. Para a autora, essa dificuldade está relacionada às mudanças que ocorreram no conceito de ciência e de método científico, provocadas pelas críticas ao positivismo, que definia rigorosamente a ciência da não ciência. Essa ausência de critérios de definições consensuais e o abandono das falsas certezas, assim como eram prometidas pelo positivismo, deixaram os pesquisadores, principalmente no campo das ciências humanas e sociais, desorientados. Essa desorientação levou ao que Alves-Mazzotti, (2003, p. 35) chamou de “vale tudo”. No entanto, a autora afirma que esse “relativismo que se alastra em nossa área não tem contribuído para a construção de conhecimentos relevantes e confiáveis para orientar políticas e práticas educacionais”.

Então, o que podemos considerar como pesquisa?

O CONCEITO DE PESQUISA

Sobre esse questionamento, Ludke e André (1986, p. 2) afirmam em *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, que fazer pesquisa significa promover o confronto entre dados, evidências e informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito. Esse conhecimento, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do sujeito a partir de leituras a respeito do tema, também representa a continuidade do que já foi elaborado e sistematizado por outras pessoas que estudam a temática.

Diniz-Pereira e Lacerda (2009) entendem a palavra pesquisa como polissêmica, podendo apresentar significados e aplicações bem diferentes, dependendo de quem a utiliza. Como atividade científica, a pesquisa delineia caminhos que a caracterizam como tal, dialogam com o paradigma no qual se inscrevem e buscam conhecer determinado objeto para posteriormente socializar o conhecimento adquirido.

Na mesma perspectiva, afirma Gatti (2002, p. 9-10):

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos [...].

Concordamos com Gatti (2002) ao dizer que o ato de pesquisar possui características específicas que devem ser definidas e explicitadas de modo que tenhamos claro o tipo de pesquisa ao qual estamos nos referindo. Assim, acreditando na importância da pesquisa tanto para a formação inicial como para a prática de professores, achamos por bem ressaltar, ainda que de uma maneira aligeirada, algumas diferenças que marcam a pesquisa acadêmica, a pesquisa pedagógica e a pesquisa escolar.

Segundo Beillerot (1991, p. 19) no contexto das pesquisas acadêmicas: “[...] o uso da palavra “pesquisa” no singular, e por vezes até mesmo sendo empregada com maiúscula, envolve um pressuposto pleno de sentidos, equívocos e conviências: para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa”.

A PESQUISA ACADÊMICA

As pesquisas acadêmicas baseiam-se em paradigmas pré-estabelecidos pela própria universidade para que sejam reconhecidas por esses meios. Reconhecemos a importância desses paradigmas, porém percebemos certo distanciamento entre o que se vive nas escolas e o que se pensa no contexto das universidades.

Entendemos que o predomínio de uma visão clássica de pesquisa coloca um distanciamento entre a academia e o professor da escola básica, o que restringe a possibilidade de realização de pesquisas por esses professores. Todavia, para que suas pesquisas sejam reconhecidas socialmente, é necessário que se amplie o conceito de pesquisa utilizado dentro da universidade.

Há que se ter, contudo, o cuidado, como advertiu Lüdke *et al.* (2009), para não reservar ao professor uma pesquisa de qualidade “menor”, menos exigente e restrita exclusivamente ao seu ambiente específico de trabalho.

Concordamos com Abreu e Almeida (2008) quando dizem que o ensino e a pesquisa devem caminhar juntos na atividade e na formação inicial e continuada de professores em todos os níveis de escolaridade, pois, caso contrário, corremos o risco de cair na dicotomia que separa teoria e prática, quem pensa e quem executa: o pesquisador descobre, pensa, sistematiza e conhece, aos demais fica a responsabilidade de fazer a intervenção na realidade, mas sem o embasamento necessário para uma efetiva tomada de decisão. Nesse sentido, adverte Freire (1999, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Segundo os pesquisadores americanos Cochran-Smith e Lytle (1999), Anderson e Herr (1999 *apud* LÜDKE, 2001), existem alguns critérios que podem dar conta de alguns tipos de pesquisa e se aproximar do trabalho que tem sido desenvolvido pelo professor da escola básica. Tais critérios se voltam para as formas de validação e de veiculação dos trabalhos de pesquisa que são realizados no contexto escolar, para as relações que se estabelecem entre os professores, a questão da oralidade, do diálogo, da conversação, da participação democrática, entre outras.

No entanto, conforme afirma Beillerot (1991), precisamos tomar cuidado para não considerar como “superiores” e “científicas” apenas as pesquisas realizadas na universidade, deixando de considerar a trajetória de pesquisas que os docentes de nível superior vivenciaram para chegarem até suas descobertas.

Segundo Lüdke (2001), a pesquisa acadêmica poderia ganhar muito com o reconhecimento de uma nova conceituação da pesquisa do professor. Uma conceituação que garantisse um estatuto epistemológico legítimo, trazendo temas e abordagens teóricas e metodológicas que pudessem garantir uma proximidade maior com as experiências vivenciadas por alunos e professores em sala de aula, contribuindo assim com o desenvolvimento do saber produzido pelos professores e para a construção de um novo conhecimento sobre a pesquisa por parte dos acadêmicos.

Zeichner e Noffke (*apud* LÜDKE, 2001), em trabalho recente, após analisar as críticas voltadas para a questão da investigação do professor como legítima forma de pesquisa educacional, trazem uma discussão sobre a relação pesquisa e saber docente como um caminho para se gerar conhecimento. A aproximação entre professor e sala de aula garante *insights* únicos sobre o processo de produção do conhecimento, e por esse motivo, apresenta vantagem em relação à pesquisa acadêmica.

A PESQUISA ESCOLAR

No que diz respeito à *pesquisa escolar*, entendemos que ela pode servir como um elemento significativo na construção e apropriação do conhecimento. Todavia, com o crescimento acelerado da tecnologia, as informações chegam aos nossos estudantes de uma forma muito fácil e rápida, o que gera certo desconforto por parte das instituições de ensino, uma vez que elas não conseguem acompanhar o mesmo ritmo.

Segundo Abreu e Almeida (2008), essa realidade pode ser explicada, em um primeiro momento, pela compreensão equivocada que os professores do ensino superior têm do conceito de pesquisa e, conseqüentemente, da pesquisa escolar. Em seguida, pelo despreparo na orientação das pesquisas em sala de aula. O fato de esses professores terem uma visão questionável da pesquisa escolar e a dificuldade de encaminhar os estudantes para a pesquisa comprometem a efetivação da investigação e, conseqüentemente, da aprendizagem sobre o como fazer pesquisa.

A pesquisa deve ser entendida não como mera cópia de trechos de livros, artigos, entre outros, mas como atividade importante no processo de apropriação do conhecimento, já que é por meio dela que se pode apreender o conhecimento historicamente acumulado e avançar no conhecimento dos problemas que afligem o campo da educação. Ademais, ela favorece o trabalho pedagógico, uma vez que o professor pode trabalhar, ao mesmo tempo, com diversas áreas do conhecimento. No entanto, para que a pesquisa esteja presente no cotidiano da sala de aula, é imprescindível que o professor tenha clareza na elaboração do seu planejamento:

[...] se entendemos que as práticas de formação docente devem abandonar as posturas prescritivas, descendentes e impositivas que buscam dizer e impor a verdade (como se deve ensinar, como ter práticas eficazes, como ser um bom professor etc.), devemos mais do que nunca partir da prática efetiva que acontece cotidianamente nas salas de aula e não de uma ideia preconcebida daquilo que ela é ou deve ser. É somente pagando esse preço que a ação de formação terá influências sobre o agir do professor. A modelização das práticas – trabalho da pesquisa por excelência – parece-nos indispensável, incontornável, essencial para descrever e caracterizar as práticas docentes, para em conseqüência designar as intervenções de formação e elaborar diretrizes para a ação. Entretanto, é importante estar consciente de que, no diálogo estabelecido entre o pesquisador e o professor formador e entre este e o professor, toda a dinâmica das relações está sempre a ser (re)construída em função dos modelos construídos, o mais próximo da realidade, pois não é permitido confundir o agir singular e as particularizações que possibilitam a modelização. E este problema subsiste mesmo se – e talvez ainda mais em decorrência das dificuldades de distanciação – somos ao mesmo tempo pesquisadores e formadores (LENOIR, 2006, p.1319).

Para Abreu e Almeida (2008), o conceito de pesquisa deve ser desmistificado e repensado levando-se em conta a prática educativa. O processo de pesquisa requer um conjunto de atividades que devem ser orientadas pelo professor, visando buscar, descobrir e criar um determinado conhecimento acerca de um objeto investigado. Dessa forma, a curiosidade estimulada no aluno deve levá-lo a duvidar, a formular hipóteses, a confirmar suas certezas, tomando consciência de si mesmo enquanto pesquisador e do seu objeto de estudo.

A PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em relação à pesquisa da prática pedagógica, conforme adverte Oliveira (2000, p. 148) em *A pesquisa em didática no Brasil – da tecnologia do ensino à pesquisa pedagógica*, mais do que ensinar, planejar, orientar e avaliar a aprendizagem a partir de modelos que se constituem *a priori*, é preciso preocupar-se com a reflexão dos alunos, futuros professores, sobre a realidade do ensino, compreendendo-a e problematizando-a. Todavia, essa reflexão deve ser proporcionada nos cursos de Pedagogia, já que ele se constitui, em grande medida, o campo de conhecimento responsável por investigar a natureza e as finalidades da educação na sociedade.

Em *Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática*, Libâneo (2000) reconhece a Pedagogia como uma ciência prática que explicita objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa que ocorrem no contexto da atividade educativa, preocupando-se com a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos, ou seja, ela contribui com a investigação da própria prática educativa oferecendo os suportes teóricos advindos das demais ciências da educação.

Assim, acredita-se na importância de uma aprendizagem participativa, significativa e autonomizante, capaz de proporcionar ao aluno novos conhecimentos, novas ações e, portanto, condições de intervir e mudar o contexto em que vive e convive. É nesse sentido que em *Contribuição da didática para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino*, Alarcão (2000, p. 181) afirma que o aluno surge como pesquisador e o professor, como coordenador da aprendizagem na pesquisa.

Em sua prática pedagógica, o professor pode atuar em diferentes situações: na sala de aula em relação ao processo ensino e aprendizagem, nas questões relacionadas ao conteúdo e currículo, na relação professor-aluno, nas questões relacionadas à gestão escolar, enfim, em diferentes situações que podem gerar problemas na sua prática pedagógica. Daí a necessidade do professor estar assegurado por atividades investigativas.

Para Libâneo (2005), está por traz do conceito de professor a ideia de alguém que ajuda os outros a desabrochar suas capacidades mediante atividades socialmente estabelecidas por um currículo. Desse modo, cabe ao professor, pela via da pesquisa, se revestir de uma ferramenta favorável ao desenvolvimento do educando. Afirma Alarcão (2000, p. 5) que todo o bom professor tem que ser também um pesquisador:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou informar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Na mesma perspectiva, Abreu e Almeida (2008) afirmam que a pesquisa sobre a prática pedagógica é um processo fundamental na construção do conhecimento sobre a própria prática, trazendo contribuições tanto para o desenvolvimento profissional dos professores como também para as instituições educativas a que eles pertencem. Segundo Imbernón (2002, p. 112-113), “[...] o conhecimento pedagógico gerado pelo professor é um conhecimento ligado à ação prática, não podendo estar desvinculado da relação teoria e prática”.

Há quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática, a saber: para saber atuar efetivamente em relação às questões relacionadas ao currículo e à sua atuação profissional, buscando meios para enfrentar os problemas que podem emergir de sua prática; para contribuir na construção

de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e para contribuir nas discussões em torno dos problemas educativos (ABREU; ALMEIDA, 2008).

Estamos de acordo com Ghedin e Almeida (2008) quando afirmam que, para avançar no campo da formação inicial de professores, é preciso aliar o processo e o produto da aprendizagem mediante um movimento dialético que considera e articula a “pesquisa como formação, a formação para a pesquisa, a prática da pesquisa na formação e a formação na prática articulada aos processos investigativos”.

Todavia, embora reconheçamos o papel da pesquisa na formação e na prática docente e a sua importância para a aproximação e o conhecimento da realidade educacional e da relação teoria e prática, concordamos com Diniz-Pereira e Lacerda (2009) quando afirmam que o desenvolvimento de pesquisas na prática docente é algo ainda polêmico no meio acadêmico.

Na concepção desses autores, a possibilidade ou não de haver pesquisas na prática pedagógica está relacionada a questões de poder, pois ainda há pesquisadores que encaram a pesquisa na prática docente como algo que possa competir com a pesquisa acadêmica e abalar sua legitimidade. Muitos acadêmicos consideram a pesquisa científica como modelo para a investigação do professor. Aí parece residir a razão da discórdia, pois, para alguns teóricos, essa investigação pode se configurar como qualquer outra coisa exceto como pesquisa científica.

Para Diniz-Pereira e Lacerda (2009), a pesquisa do professor da educação básica sobre a prática docente favorece a discussão permanente acerca do currículo escolar, da prática e da problemática social, possibilitando que os professores se firmem enquanto sujeitos responsáveis por sua própria formação, apoiados pelo conhecimento teórico e consigam refletir sobre seu cotidiano escolar.

Da mesma forma, a pesquisa pode favorecer a emancipação docente, trazendo autonomia aos professores, que deixam de ser meros executores de ideias pensadas por outros para atuarem e contribuírem na construção e sistematização do conhecimento produzido por eles, livres das pressões externas. Por conhecerem as teorias presentes na prática pedagógica, dialogam com o conhecimento teórico produzido fora do contexto escolar. Ademais, a prática das pesquisas docentes pode fortalecer na escola o trabalho coletivo entre professores, potencializando suas ações investigativas e contribuindo efetivamente para o seu desenvolvimento profissional.

É inegável a contribuição da pesquisa nos processos formativos, uma vez que a prática investigativa pressupõe a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógicos e outros mais. A pesquisa, portanto, interfere positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional. Favorece a tessitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado – uma escola em que as proposições externas se misturam às proposições internas. Por fim, do ponto de vista político, a pesquisa na prática docente também pode ser vista como um movimento contra-hegemônico que contribui para a ruptura de uma determinada forma de saber e poder (DINIZ-PEREIRA, 2002). Socializando os saberes oriundos da prática, e tomando a teoria como texto cuja serventia é a interlocução com esses saberes, a prática investigativa na escola favorece o esfacelamento de uma relação endurecida, em que tradicionalmente a teoria era tomada como texto a ser transformado em método e aplicado na prática (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1234).

A RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores tem sido atualmente objeto de estudos e pesquisas de inúmeros autores tanto no campo nacional como internacional, devido à preocupação com uma formação mais consistente em relação ao exercício da docência e com a complexidade da prática educativa. Os estudos e as pesquisas que discutem a formação docente intensificaram-se ao longo da década de 80 e coincidem com a afirmação da importância da pesquisa na formação e prática docente.

Com o intuito de superar a racionalidade técnica presente nas práticas pedagógicas e também na política educacional brasileira, e avançar para uma racionalidade comprometida com as práticas pedagógicas emancipadoras, a crítica ao tecnicismo e à racionalidade instrumental aguçou o debate entre os pesquisadores a favor da reflexividade e da necessidade da pesquisa no processo de formação do professor como possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino. Entre as muitas contribuições trazidas por esses autores, podemos destacar, no campo internacional, as reflexões de Schön sobre a formação de profissionais reflexivos; de Nóvoa (1992), que discute a possibilidade da diversificação dos modelos e das práticas de formação que valorizem os saberes do próprio professor como sujeito ativo na implementação das políticas educativas; de Giroux (1997), que rejeita a possibilidade de redução do trabalho do professor a meios técnicos, que favorecem a reprodução das ideias pensadas por outros.

Ainda que admitida a importância da pesquisa para a atuação docente, Zeichner (1992, 1998) aponta algumas limitações e possibilidades da realização de pesquisas pelos docentes que derivam da composição multicultural de estudantes, de burocracias da escola, entre outros impedimentos e dificuldades, e propõe o exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula. Conforme afirma Lüdke (2001), o próprio Zeichner (1998) tem colocado sua preparação e experiência de pesquisador a serviço da pesquisa, deslocando suas atividades para as escolas e até mesmo para outros países, o que permite o autor afirmar que essa experiência tem correspondido melhor às necessidades de professores e alunos. Para Perrenoud (1999), a pesquisa docente possibilita o desenvolvimento de novas competências do educador a fim de que ofereça respostas rápidas e criativas para realidades complexas.

Embora haja algumas discordâncias entre os pesquisadores sobre a ideia do professor-pesquisador, essa questão tem sido muito enfatizada nos últimos tempos. Teve início com o trabalho pioneiro de Stenhouse (1975), que acreditava que cada professor devia fazer de sua sala de aula um laboratório e experimentar as diferentes maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino/aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Elliot (1993) desenvolve a ideia de pesquisa-ação como uma proposta de trabalho docente colaborativo e de crescimento profissional dos professores; Carr e Kemmis (1986) trazem a importância da dimensão crítica no pensamento do professor. No entanto, foi com a obra de Schön, sobre o *reflective practitioner* (1983 e 1992), que se difundiu mais amplamente a ideia de “professor reflexivo”, apontando a reflexão como atividade inerente ao trabalho e formação docente (LÜDKE, 2001).

Esses estudos também se fortaleceram no contexto brasileiro, no qual podemos destacar as influências de Pedro Demo (1991, 1994), que insiste no caráter formador da atividade de pesquisa; de Corinta Geraldi (1996, 1998), enfocando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores; de Marli André (1992, 1995), inspirando a prática da pesquisa docente por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública, e de Menga Lüdke (1993, 1994, 2001, 2005), que, além de acompanhar sistematicamente os estudos referentes a essa temática, tem se dedicado à investigação sobre a prática de pesquisa no percurso da formação de professores da educação básica.

Em Professor, seu saber e sua pesquisa, com o intuito de conhecer a concepção que professores e alunos tinham a respeito da contribuição dos cursos de Licenciatura e da escola normal para os saberes necessários a prática docente, Lüdke (2001) apresenta algumas constatações resultantes da pesquisa realizada na PUC-Rio, no período entre 1997 a 1998. Entre seus achados, Lüdke percebeu a ausência da dimensão pesquisa, do que resultou a construção de um novo processo investigativo, agora com professores do ensino médio na rede pública de ensino, também no Rio de Janeiro, com o intuito de esclarecer como e por que se dá ou não a relação entre a atividade de pesquisa e o que é considerado o domínio do saber docente:

[...] Quanto à formação para a pesquisa, nossos entrevistados apontaram maciçamente os cursos de mestrado e doutorado como os caminhos mais adequados. Poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação (grifo nosso) e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica [...] (LÜDKE, 2001, p. 86).

Em seu artigo “Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa”, Lüdke (2005) traz alguns dados obtidos em entrevistas realizadas com docentes, do curso de licenciatura de duas universidades públicas, também na cidade do Rio de Janeiro. Nesse estudo, a autora conclui que, embora os docentes reconheçam a importância da pesquisa na formação dos futuros professores, é preciso uma reorganização da grade curricular nos cursos de formação, pois não há muito espaço para a pesquisa.

Segundo Rosa, Cardieri e Taurino (2008), no nosso contexto, de um lado, está o crescente reconhecimento da importância da necessidade de formar profissionais no campo educacional capazes de levantar questões e buscar respostas tanto teóricas como práticas para os problemas, desafios e necessidades cada vez mais complexos e urgentes do cotidiano escolar. Do outro, os cursos de formação inicial dos profissionais da educação em nível superior nem sempre oferecem respostas adequadas, tanto no que diz respeito à sua organização curricular, como em termos de práticas pedagógicas que consigam desenvolver as capacidades e competências necessárias mediante atividades de pesquisa.

Todavia, está não é uma situação vivida apenas no contexto acadêmico brasileiro. Veyrunes, professor e pesquisador da Universidade de Toulouse, em artigo publicado em 2005, afirma que a dificuldade de articular os resultados da pesquisa em educação com as práticas de formação de professores também é enfrentada pelos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFMs) na França.

Nas IUFMs há dois tempos claramente distintos de formação: o primeiro tempo é organizado em função de aquisição de saberes acadêmicos relativos à disciplina e o segundo tempo, organizado em função da aquisição de saberes relativos à didática dessa disciplina (DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005, p. 42).

Segundo Tardif e Lessard (1999 *apud* DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005, p. 38), toda formação profissional que prepara o sujeito para o exercício de um ofício gera problemas, principalmente quando se trata de uma profissão voltada para a formação humana, como é o caso do ensino, que implica o domínio cognitivo de situações dinâmicas, gerenciamento de pessoas, autonomia, responsabilidade nas decisões e adequação a um contexto específico.

Perrenoud *et al.* (no prelo) também afirmam que as relações entre pesquisa e formação foram e continuam sendo objeto de debates e ilustram seu caráter problemático. Esses debates encontram-se centrados na natureza dos saberes que devem ser dominados, transmitidos e adquiridos no quadro da formação e do exercício profissional; concernem, sobretudo, à articulação entre saberes oriundos da prática e saberes científicos (DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005, p. 38).

Para Tardif e Zourthal (2005, p. 30 *apud* DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005, p. 38), os programas de formação inicial de professores são muito pobres na formação dos professores para a leitura e decodificação dos discursos da pesquisa. Segundo eles, a formação em pesquisa tanto para os futuros professores como para os professores que já estão em serviço deveria ocupar mais espaço nos programas acadêmicos e também iniciá-los nas pesquisas contemporâneas sobre o ensino, e não apenas em questões metodológicas.

Em nosso país, podemos perceber que o impacto da pesquisa acadêmica no contexto da prática e do dia a dia escolar é muito pequeno. Além disso, conforme elucida Rosa, Cardieri e Taurino (2008), as investigações realizadas a partir do contexto escolar, bem como de suas necessidades reais são muitas vezes questionadas, no âmbito da academia no que diz respeito à sua relevância teórica e/ou seu rigor científico e metodológico.

A qualidade das pesquisas realizadas no contexto educacional pode, muitas vezes, ser questionada devido à banalização do conceito de pesquisa e o descaso com os aspectos teóricos e metodológicos da produção do conhecimento. Sobre esse assunto, Lüdke e André (2004) afirmam que há uma banalização do recurso das abordagens “qualitativas” de investigação que comprometem, em alguns casos, a produção científica de um campo epistemológico controverso por sua própria natureza complexa e multidisciplinar.

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme elucidam Lüdke e Cruz (2005, p. 85), os cursos de formação de professores têm sofrido de um defeito congênito no que diz respeito às limitações que cercam sua estruturação, a saber: a estrutura 3+1, que reforça o predomínio da formação dos conteúdos em relação à formação pedagógica; a separação entre teoria e prática; a supervalorização das áreas específicas.

Essa estruturação revela um modelo da racionalidade técnica ainda predominante na organização dos currículos de formação de professores, que se apresenta organizado da seguinte forma: uma ciência básica, uma ciência aplicada e um espaço de ensino prático. Com base nessa estruturação, espera-se que os alunos aprendam a aplicar o conhecimento adquirido aos problemas postos pela prática pedagógica (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 93).

Portanto, a forma pela qual os currículos dos cursos de Pedagogia encontram-se estruturados contribui muito pouco para a formação do professor no que diz respeito à sua identidade de pesquisador. A fragmentação e a falta de diálogo entre as disciplinas acabam dicotomizando o ensino e a pesquisa e fortalecendo o reprodutivismo presente na educação, transformando o aluno passivo em um professor reprodutivista. Daí a necessidade de se pensar em uma reformulação da grade curricular que leve tanto o professor como o aluno a fortalecerem pesquisa no contexto escolar.

Com esse modelo de estruturação, o espaço que tem sobrado para a pesquisa não é muito significativo. A forma pela qual ela tem ocorrido, isto é, quando tem ocorrido:

[...] tende a gerar nos professores representações sobre a pesquisa impregnadas pela conotação acadêmica, não deixando muito espaço, nem estofo, para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões diárias das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem nortear toda forma de pesquisa (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 91).

Como medida paliativa e visando suprir as carências teórico-metodológicas evidenciadas pelo modelo de currículo vigente nos cursos de formação de professores, são oferecidos cursos de formação continuada,

que, de acordo com Pimenta (2005), dificilmente conseguem alcançar o resultado desejado, pois, na maioria das vezes, focalizam as atividades na discussão de conteúdos que já foram discutidos durante a graduação, desconsiderando as experiências vivenciadas no dia a dia desses professores (GHEDIN; ALMEIDA, 2008).

Conforme exposto, e a partir de práticas que ainda permanecem em algumas instituições de ensino superior, foi possível perceber que a formação de professores se preocupou por muito tempo com o domínio dos conteúdos e, assim, os futuros professores concluíam sua formação supostamente dominando os conteúdos das disciplinas que iriam ministrar. Contudo, esse processo de formação foi aos poucos revelando sua insuficiência, e os programas de formação profissional, baseados no modelo da racionalidade técnica, acabaram minimizando os conteúdos e intensificando os métodos e as técnicas de ensino.

Essa mudança, segundo Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p. 1237), embora tenha proporcionado alterações na formação de professores, não conseguiu nenhuma transformação efetiva nesse campo. Os futuros professores continuavam sendo formados como profissionais que precisavam conhecer e dominar algo e “manter-se no extremo de um processo verticalizado, no lugar de quem recebe”. Isso não significa que os programas de formação devam deixar para segundo plano o ensino dos conteúdos, e que também não devam problematizar os métodos utilizados. A atividade de ensino precisa estar articulada a um currículo, a teorias e métodos que sejam problematizados permanentemente por profissionais que trabalham nas escolas.

Conforme elucidam Diniz-Pereira e Lacerda (2009), inserir a dimensão da pesquisa nos cursos de licenciatura não garante a formação do professor no que diz respeito à qualidade de pesquisadores. Tomada como eixo articulador dos cursos de licenciatura, a pesquisa na prática docente em diálogo com a prática de ensino e os estágios supervisionados pode trazer ressignificações das disciplinas de conteúdo, minimizando o enfoque anteriormente dado aos conteúdos e aos métodos e inserindo a pesquisa como eixo articulador da formação. As atividades práticas e a articulação entre pesquisa, prática de ensino e estágio também contribuem para que a pesquisa futuramente seja pensada como componente essencial aos programas de formação de professores.

Em se tratando da investigação como eixo formativo dos cursos de licenciatura, podemos perceber atualmente que os alunos, quando desenvolvem uma pesquisa, a desenvolvem com o intuito de que esse trabalho resulte na monografia, seu trabalho final de curso. Reconhecemos a importância desse trabalho no envolvimento do aluno da iniciação científica, porém, acreditamos que ainda é preciso avançar no campo da formação de professores no que diz respeito à sua formação para a pesquisa.

D'Ambrósio (1998), também discute a relevância da pesquisa na formação de professores como um elemento que interfere diretamente no desempenho do trabalho docente. Segundo ele, as disciplinas de metodologia devem ser repensadas de modo a formar o aluno tanto para ser professor quanto pesquisador e, nessa perspectiva, o aluno deve ser considerado objeto do conhecimento do professor como sujeito da pesquisa.

Todavia, não podemos esperar a reestruturação do currículo para assumir a pesquisa como parte de nossas atividades de ensino. Trazer a pesquisa para a formação inicial e continuada de professores é uma discussão e uma necessidade que se faz urgente. Ademais, é preciso pensar em como a pesquisa pode aproximar a relação teoria e prática, e favorecer a investigação da prática cotidiana dos professores de modo a identificar instrumentos de pesquisa que atendam tanto as necessidades dos professores quanto as necessidades das escolas em que atuam.

Somente um professor que trabalha na pesquisa pode levar o aluno a se tornar um pesquisador, pois a pesquisa inserida na prática do aluno e na sua aprendizagem pelo professor poderá produzir os conhecimentos necessários para um saber mais consistente. Sendo assim, a formação de professores deve buscar alicerce na pesquisa, já que o aluno em formação inicial deve ser pensado enquanto cidadão reflexivo que deve fazer o conhecimento progredir. Nesse contexto, a formação do professor pela pesquisa possibilita em sua prática pedagógica que o aluno em parceria com o professor construa a sua teia do conhecimento (NASCIMENTO; BASTOS, 2008).

Canem (2008) entende a pesquisa na formação docente a partir de uma perspectiva multicultural entendida como possibilidade de envolver futuros professores em um processo de busca por ambientes de pesquisa que valorizam a pluralidade cultural, que considera o diálogo das diferenças e incentiva os paradigmas e vozes diversificados e desafiadores de visões uniformizadas do ato de ensinar e de pesquisar e de temas e referenciais teóricos de pesquisa que somente estão presentes em ambientes institucionais questionadores.

Segundo essa autora, a visão de pesquisa que, muitas vezes, está presente nos cursos de formação de professores limita-se à compreensão de modelos de construção de projetos de pesquisa na qual se enfatiza o aspecto instrumental em detrimento da discussão das finalidades, dos impactos e da dimensão cultural e política da pesquisa em educação. Além disso, também é preciso incorporar a pesquisa no próprio corpo da formação de professores, evitando falar sobre ela apenas em disciplinas específicas de Metodologia de Pesquisa ou na construção de monografias de conclusão de curso.

Nessa perspectiva, entende-se o pesquisador como portador de identidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero, ou seja, como sujeito multicultural, que é influenciado por sua história de vida, seus pertencimentos identitários e pelas relações estabelecidas em seu campo de atuação e de pesquisa. A formação docente entendida como plural e construída por narrativas e pontos de vista diferentes pode contribuir com os futuros professores na produção do conhecimento, superando uma visão essencialista e universalizada do ensino e da pesquisa, entendendo-o como complexo, plural e plurivocalizado.

Na concepção de Fontana (2010), o professor que assume a pesquisa em sua prática traz para a sala de aula um conhecimento mais aprofundado e reavaliado devido às leituras e reflexões que faz ao longo de seu processo de investigação, aprimorando a prática pedagógica e promovendo a relação teoria e prática e a aprendizagem dos alunos. “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 2003, p. 2).

Partilhamos da ideia de Fontana (2010) e Rosa, Cardieri e Taurino (2008), ao pensar a pesquisa como exercício didático no currículo de formação de professores e na construção da autonomia dos alunos. É nesse sentido de investigar a prática cotidiana dos professores para buscar instrumentos de pesquisa que atendam a necessidade das escolas, buscando refletir e aproximar teoria e prática que Fontana (2010) acredita estar o papel didático da pesquisa no currículo de formação de professores. Acreditamos que a existência da pesquisa no cotidiano do curso como realidade vivida ou a ser vivida por todos os alunos possibilita colocá-los diante de situações de conhecimento, como autores, sujeitos de um processo de investigação.

Para tanto, contribui o pensamento de Esteban e Zaccur (2002 *apud* FONTANA, 2010) quando afirmam que a prática põe em evidência as questões do cotidiano escolar, enquanto que a teoria orienta o olhar para interpretar e propor alternativas que se transformam em novas práticas. Portanto, esse processo reflexivo que alia teoria e prática amplia os conhecimentos construídos. Daí a importância de a pesquisa ter um papel significativo para o estabelecimento da relação teoria e prática, aproximação da realidade e construção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação teórica é imprescindível ao trabalho do pesquisador, uma vez que é ela que vai iluminar o olhar do pesquisador para perceber e interrogar os dados, compreender o contexto em que o problema está inserido e avançar o conhecimento sobre a temática investigada.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: A INVESTIGAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Desde as experiências de Elliot na Inglaterra, tem-se defendido a ideia da pesquisa dos educadores como uma das formas mais eficientes para a formação profissional, pois os professores serão melhores naquilo que fazem mediante investigações sobre suas próprias práticas, assim como será melhor a qualidade da aprendizagem de seus alunos. Também se tem argumentado que a pesquisa dos educadores poderá trazer mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder “aumentar o *status* da profissão de magistério na sociedade” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

Do ponto de vista profissional, a melhoria do trabalho do professor deve se fazer pela reflexão de sua própria prática pedagógica. Segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 66), os *slogans* “reflexão” e “pesquisa-ação” significam o reconhecimento de que o processo de aprendizagem de como se tornar um professor continua por toda a sua carreira, pois, independentemente do que fazemos e da qualidade do que fazemos em nossos programas de formação profissional, podemos no máximo formar profissionais para iniciarem suas práticas.

No processo de formação inicial e nos primeiros anos de sua prática, deve-se criar, nesses futuros profissionais a habilidade para investigar seu trabalho e se aperfeiçoar. Os cursos de formação deveriam assegurar ao futuro professor o domínio de conceitos-chave, dentro de quadros teóricos abrangentes, capazes de prepará-los para lidar com os problemas da prática educacional. Assim, esse docente sairia preparado para iniciar o trabalho, para enfrentar situações complexas em relação ao ensino e à aprendizagem e também no campo da pesquisa.

Na ótica de Demo (2004), a aprendizagem mais adequada é aquela que se efetiva dentro do processo de pesquisa em que tanto o professor como o aluno aprende ao mesmo tempo. Sendo assim, o profissional do ensino deixa de existir, pois esse tipo de atitude unidirecional é o que mais prejudica a aprendizagem, portanto, há apenas o profissional da aprendizagem, ou seja, o professor. Nesse sentido, a pesquisa se traduz no saber pensar e no saber aprender. Nas palavras de Demo (2004, p. 120): “[...] ser professor é substancialmente saber fazer o aluno aprender, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, sua razão acadêmica de ser”.

Para esse autor, o professor que trabalha com a pesquisa consegue fazer da sua prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, não separa a produção do conhecimento diante da realidade, mas, pelo contrário, a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é confrontada teoricamente.

Segundo André (2002), pensarmos o papel da pesquisa na formação docente implica considerar as diferentes possibilidades de se articular ensino e pesquisa no processo de formação e também as possibilidades de realização de investigações no cotidiano desses professores.

O COTIDIANO ESCOLAR

No entanto, a investigação no cotidiano escolar vem sendo vivenciada sem merecer a devida atenção, o que faz com que as pessoas que estão exercendo a sua prática pedagógica sempre tenham que partir do

zero em seus projetos de trabalho e ensino. Ademais, evidencia Fazenda (2007, p. 80-81) que a falta de formação para a pesquisa, a ausência de uma linguagem pedagógica própria, a falta de tempo para a reflexão e o estudo levam o professor ao isolamento, o que justifica tal fato, pois, por muito tempo, o professor foi considerado apenas objeto de pesquisa. Não há como nascer um pesquisador da noite para o dia; desenvolver um trabalho de pesquisa implica superar inúmeros obstáculos teóricos e metodológicos e seguir um rigor que se mostra tanto na postura do pesquisador quanto na problematização, coleta e análise de seus dados.

Esse problema de rigor, segundo a autora, já vem sendo superado nos cursos de pós-graduação em educação, já que as experiências que estão sendo acumuladas têm apresentado “a propriedade, a seriedade, a profundidade e o rigor das pesquisas desenvolvidas pelos professores pesquisadores”. Por meio da pesquisa, afirma Fazenda (2007, p. 81), o pesquisador pode recuperar sua dignidade e aquele que se desenvolve em pesquisa não consegue mais se prender simplesmente à atividade de sala de aula. Ele agora transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a frequentam.

Em seu artigo *A pesquisa no cotidiano escolar* (2006), André entende o estudo do cotidiano como fundamental à compreensão da escola no desempenho de seu papel socializador, tanto no que diz respeito à transmissão de conteúdos acadêmicos como na veiculação de crenças, valores presentes nas ações, interações, rotinas e relações sociais e, como elas lidam com as contradições sociais presentes no dia a dia escolar. Segundo a autora, a importância do estudo do cotidiano está justamente aí, no dia a dia escolar. Esse é o momento de pôr em prática pressupostos subjacentes à prática do professor e vivenciar experiências de socialização entre alunos, professores e demais profissionais desse campo de saber.

Os estudos do cotidiano envolvem três dimensões que se inter-relacionam, a saber, o clima institucional, o processo de interação de sala de aula e a história de cada sujeito. O clima institucional é responsável por mediar a práxis social e o que ocorre no interior da escola. Com base nas diferentes forças sociais (política educacional, diretrizes curriculares propostas para o trabalho docente e a cobrança dos pais), a práxis social acaba influenciando a práxis escolar. A sala de aula, espaço de trabalho entre professores e alunos, incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social, enquanto que a história de cada sujeito facilita a compreensão de como se concretizam, no dia a dia escolar, os valores, aos símbolos e os significados que são transmitidos pela escola. Essas três dimensões favorecem a compreensão das relações sociais presentes no cotidiano escolar a partir de um enfoque dialético entre homem-sociedade. Esse movimento permite perceber os caminhos assumidos no interior da escola sem, para tanto, desvincular-se da práxis social mais ampla. (ANDRÉ, 2006, p. 40).

Pesquisar o cotidiano escolar, na concepção dessa autora, significa estudar a escola naquilo que lhe é singular, compreendendo o cotidiano como momento singular do próprio movimento social, o que exige na análise teórica o uso de categorias sociais como classe, cultura, hegemonia, entre outras, para a compreensão do contexto. No campo metodológico, é preciso complementar as observações de campo com dados retirados de outras fontes como, por exemplo, a política educacional do país que exerce tanta influência no contexto escolar. Dessa forma, a pesquisa deve trabalhar nessa mediação entre o momento singular, presente no cotidiano escolar e o movimento social. Tal mediação pode ser efetivada mediante postura teórica consistente, a partir de uma concepção de escola clara e bem definida e de um rigoroso esforço analítico (ANDRÉ, 2006, p. 42).

Nesse sentido, entendemos que articular ensino e pesquisa no processo de formação de professores enfocando as possibilidades de realização de investigações no cotidiano desses professores não é um exercício tão simples, uma vez que ainda lidamos com algumas situações que dificultam o desenvolvimento

de pesquisas no cotidiano, a saber, desconhecimento do termo pesquisa, falta de interesse, de tempo ou de conhecimento sobre como desenvolver pesquisa, uma pesquisa em geral e no cotidiano, em particular no cotidiano escolar.

Ludke (2000) afirma que, no cotidiano das escolas, principalmente no ensino básico, é possível encontrar professores que reduzem suas atividades de pesquisa a mero planejamento de aulas, metodologias e materiais de ensino das disciplinas que ministram. Foi pensando nessa possibilidade que surgiu o interesse da autora em verificar, na rede pública de ensino da educação básica, se existem professores que desenvolvem trabalhos de pesquisa juntamente com suas atividades docentes e como tais atividades são desenvolvidas, ou seja, com que bases, quais são seus princípios norteadores, entre outros.

A partir dessas questões, a autora direcionou suas investigações para quatro escolas da rede pública de ensino, compreendendo o nível técnico fundamental e, também, o ensino médio. Seu intuito era investigar a atuação desses profissionais como pesquisadores que atuam em seu local de trabalho. Embora tenham ocorrido algumas dificuldades no decorrer do processo, o trabalho foi visto como uma possibilidade de autoconhecimento, trazendo resultados que poderiam evidenciar se realmente o professor estava cumprindo suas responsabilidades com a pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se, nestas considerações finais, que as discussões ocorridas em torno do papel da pesquisa na formação e trabalho docente e dos aspectos didáticos, teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa ocorrem no sentido de contribuir para pensarmos a formação de professores que não apenas saibam assimilar e criticar conhecimentos, mas, sobretudo, pensar por conta própria, investigar, pesquisar e aprimorar a ciência do homem. Nesse sentido, levar os alunos a pensarem a relevância social das pesquisas em educação implica também pensar nos problemas do cotidiano escolar, nas possibilidades de transformação social e na busca de parcerias entre a universidade e as demais instâncias interessadas.

Além disso, acreditamos ser importante evidenciar que entre as tendências atuais de pesquisa em educação se encontra uma constante preocupação com os problemas referentes ao ensino, à pesquisa, à formação de professores e saberes que orientam a prática docente. Daí a necessidade de a pesquisa prestar suas contribuições à educação e à formação de professores.

Entendemos, assim como Lüdke e Cruz (2005, p. 98), que a pesquisa pode oferecer ao professor ótima condição para o exercício de uma atividade autônoma, criativa e crítica, com questionamentos e indicações de possíveis soluções para os problemas investigados.

Como exercício didático, a pesquisa pode investigar a prática cotidiana dos professores para buscar instrumentos de investigação que atendam à necessidade das escolas, buscando refletir e compreender melhor a relação teoria e prática.

Com o conhecimento necessário e as “ferramentas nas mãos”, cabe ao professor envolver-se com as possibilidades de pesquisa e praticá-la. Nessa perspectiva, adverte Severino (2006, p. 185), “Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa e só se pratica a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto”.

Sendo assim, só nos resta... “pôr mãos à obra”!

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008.

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 159-190.

ALVES, Rubem. Ciência é coisa boa. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Introdução às ciências sociais*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35-45.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. p. 27-33.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 51-59.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin Romanowski; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 205-217.

BEILLEROT, Jacques. La recherche, essai d'analyse. *Recherche et Formation*, n. 9, p. 17-31, 1991.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. Ensaio, Aval. Pol. *Públ. Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: Education, Knowledge And Action Research*. London: Falmer Press, 1986.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. In: SERBINO, Raquel Volpato. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 19-38, jul./dez. 2012.

Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Org.). *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004, p.113-124.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; ZEICHNER, Keneth (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DURAN, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005.

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et al. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75-84.

FONTANA, Maria Iolanda. A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30 rc trabalhos / Gt 08 – 2858 pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30/rc%20trabalhos/Gt%2008-2858.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. *Construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; DARIO, Fiorentini; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 8., Florianópolis, maio 1996. *Anais...* Florianópolis, 1996.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Washington Aguiar de. Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa. *Poiésis Pedagógica*, v. 5-6, p. 15-32, jan./dez. 2007/2008.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido

(Org.). *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 7., Goiânia, 1994. *Anais...* Goiânia, 1994. p. 297-303.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Evolução da pesquisa em educação. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 1-10.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Revista da Ande*, v. 62, n. 2, p. 123-154, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando Universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LÜDKE, Menga et al. *O professor e a pesquisa*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga et al. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 181-191.

LÜDKE, Menga et al. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abril/2001.

LÜDKE, Menga et al. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga. Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED/ Unicamp. In: GAIO, Roberta (Org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 88-104.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do; BASTOS, Edivânia Pereira. Pesquisa na formação docente: notas introdutórias. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 7, n. 1, jun. 2008.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita de. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-157.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

ROSA, Sanny Silva da; CARDIERI, Elsbete; TAURINO, Maria do Socorro. *Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4717>>. Acesso em: 22 out. 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, Aida Maria M. *et al.* (Org.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Recife, 2006. *Anais...* Recife, 2006.

STENHOUSE, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann, 1975.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, Kenneth.; DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; DARIO, Fiorentini; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.